

Questions  
vives

## Questions Vives

Recherches en éducation

n° 21 | 2014

Le travail collectif des enseignants en question(s)

---

# De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée

*From the Team to a work Group in Training Institute: the role of an operational divided image*

Thierry Piot

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1512>

DOI : 10.4000/questionsvives.1512

ISSN : 1775-433X

### Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISBN : 978-2-912643-45-2

ISSN : 1635-4079

### Référence électronique

Thierry Piot, « De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1512> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1512

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



*Questions Vives* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée

*From the Team to a work Group in Training Institute: the role of an operational divided image*

Thierry Piot

---

## Introduction

- 1 Les établissements de formation sont tenus de devenir des unités fonctionnelles relativement autonomes par les orientations stratégiques des politiques d'éducation, avec l'objectif de prendre en compte leurs environnements (typologie des étudiants entrants, modalités pédagogiques, employabilité au sortir des études) et finalement d'offrir un service de qualité, dont l'efficacité est mesuré désormais en termes de *bench marking* (Lessard, 2000 ; Maroy 2006) : la qualité de la formation est mesurée à partir du niveau d'insertion professionnelle 12 mois après l'obtention d'un diplôme ; elle peut aussi être l'objet d'évaluation à partir d'une analyse des contenus, de la structuration et de la gouvernance de l'offre de formation ainsi qu'en prenant en compte le niveau de satisfaction des formés<sup>1</sup>. Au sein des établissements d'enseignement et de formation professionnelle initiale, les équipes pédagogiques sont implicitement ou explicitement invitées à se muer en une ressource mobilisée, adaptable, dont le travail dépasse désormais le cadre de la classe pour s'ouvrir à l'ensemble de l'établissement. Plutôt solitaire dans le face à face avec les formés, le travail des formateurs devient partagé (Marcel, Piot & Tardif, 2009) et s'ouvre à des pratiques diversifiées au sein de l'établissement telles la collaboration entre pairs, la coordination d'activités complexes, la réalisation de projets concertés au sein de l'établissement de formation. De plus, les formateurs sont expressément invités, à se former eux-mêmes pour s'adapter, devenir plus performants. Ils se voient donc imposer un double agenda, l'un au niveau *macro*,

c'est-à-dire au niveau des prescriptions institutionnelles génériques au niveau national pour le cas du secteur public et assimilé, et l'autre au niveau *micro* des établissements inscrits dans des environnements locaux et des dynamiques de projet singulières, conduites par le management de proximité.

- 2 Cet arrière-plan qui accorde une place désormais centrale aux établissements de formation, transforme la notion même d'équipe pédagogique et appelle à la constitution de collectif de travail mobilisé. Une équipe pédagogique ne peut plus se contenter d'agrèger un certain nombre de formateurs qui se côtoient au sein de l'établissement où le travail respectif des uns et des autres est segmenté en termes d'organisation du travail : logique des emplois du temps par champ disciplinaire, logique des référentiels de formation qui juxtaposent les unités de formation<sup>2</sup>. Il devient requis de dépasser la tension induite en partie par l'organisation de travail, laquelle est en partie dictée par les prescriptions institutionnelles (c'est particulièrement le cas en formation en soin infirmiers) et qui induit des emplois du temps qui obligent à se croiser plus qu'à se rencontrer et collaborer. Il y a nécessité d'inscrire les équipes pédagogiques dans une logique de construction de collectif de travail qui élabore, analyse, agit, controverse les règles de métier et leur mise en œuvre effective dans le contexte singulier d'un établissement de formation, inscrit dans un environnement particulier.
- 3 Nous cherchons à formaliser, à partir d'une recherche empirique, les conditions pour qu'émerge un collectif de travail au sein d'un établissement de formation professionnelle. Nous formulons l'hypothèse que la construction d'une image opérative partagée constitue un indicateur de constitution d'un collectif de travail.

## 1. Cadre théorique : la didactique professionnelle

- 4 Le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche est celui de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006 ; Pastré, 2011). Nous rappelons brièvement que la didactique professionnelle vise à comprendre la genèse et développement des compétences des sujets en situation de travail et plus largement leur développement professionnel à partir d'une démarche générale d'analyse du travail. Le moyen qui est privilégié consiste à analyser l'activité des sujets au travail, activité en tension entre d'une part une dimension singulière pour chaque sujet qui en fait l'expérience effective et sensible au sens clinique du terme (Clot, 2001 ; Clot & Lhuilier, 2010) et d'autre part une dimension générique au niveau de la pratique du métier. En didactique professionnelle, cette posture d'analyse de l'activité dans sa complexité est à la base d'une meilleure compréhension de la construction des compétences.
- 5 En tendance, nous sommes passés, d'un travail « à la peine » dont l'archétype est le travail taylorien où l'opérateur effectue une activité répétitive et algorithmique - à un travail « à la panne » : l'activité du sujet au travail consiste à résoudre des problèmes dans une logique heuristique, c'est-à-dire, ici, à faire évoluer une situation de travail initiale, vers une situation de travail finale, orientée par la tâche prescrite, c'est-à-dire ce qu'il y a à faire. Il lui revient alors de mobiliser et de combiner des ressources hétérogènes (notamment : savoirs académiques disponibles sous forme symbolique, savoirs d'expérience et savoirs pratiques ; valeurs et principes éthiques) pour comprendre une situation de travail plus ou moins familière ou inédite, anticiper avec plus ou moins de précision un plan d'action disponible pour atteindre l'objectif à atteindre, conduire

l'activité qui transforme la situation et génère de nouvelles informations en cours d'action, réguler cette activité. Comme le soulignent Schwartz et Durrive (2003), « on est toujours pris à revers par l'activité humaine » qui renégocie perpétuellement les normes imposées a priori par la tâche. Réaliser l'activité, tel que nous venons de le décrire, concerne en premier lieu la dimension productive de l'activité (Rabardel & Samurçay, 2004), dimension à laquelle il faut ajouter la dimension constructive, potentielle : ce que peut en apprendre le sujet – individuel ou collectif – par contact direct avec les situations (logique d'affordance) ou par un effort réflexif synchrone ou postérieur à l'activité, dans logique d'analyse de pratiques. La didactique professionnelle a pour intérêt d'articuler trois champs théoriques : d'une part le champ de la psychologie à travers notamment la psychologie du développement d'inspiration piagétienne et la psychologie historico-culturelle issue des travaux fondateurs de Vygotski (1934/1997), d'autre part le champ de l'ergonomie cognitive avec par exemple les travaux de Rogalski (2004) ; enfin le champ des didactiques. Enfin, l'analyse des conversations professionnelles ouvrent également des perspectives intéressantes pour mieux comprendre l'activité des collectifs de travail : Falzon (1991) explore les fonctions d'un langage opératif commun qui permet d'agir avec une certaine économie de mots tout en évitant contresens et malentendus.

## 2. Éléments de problématisation

- 6 Notre question de recherche peut-être ainsi formulée : une condition de possibilité d'un collectif de travail au sein d'un établissement de formation est que ses membres élaborent une image opérative (Ochanine, 1978) qui soit partagée entre eux et qui constitue une référence pour agir de manière coordonnée.
- 7 La notion de collectif de travail se différencie de la notion d'équipe de collaborateurs ou d'équipe de pairs. Nous entendons par équipe pédagogique l'ensemble des membres nommés au sein d'un établissement de formation, intervenant devant les formés et qui concourent à mettre en œuvre une prescription commune, à savoir un service de formation précisé dans le projet d'établissement ainsi que par les textes réglementaires régissant la formation.
- 8 Pour Cru (1987), un collectif de travail existe « lorsque plusieurs travailleurs concourent à une œuvre commune dans le respect des règles », lesquelles partagées entre les membres du collectif, déterminent les manières correctes de réaliser le travail. Ces règles émergent du collectif de travail : il les discute et les formalise sans les enfermer dans des procédures. Ainsi, un collectif serait un ensemble dynamique doté en tant qu'unité d'une capacité pour agir de manière coordonnée. Mais la notion de collectif de travail dépasse une perspective qui serait seulement opératoire. Pour Clot (2000), un collectif de travail se définit aussi par le genre professionnel, c'est-à-dire une sorte de mémoire impersonnelle et partagée qui n'est pas explicitée dans la prescription mais qui est sédimentée, à la fois héritée et transformée par les sujets individuels qui sont porteurs, chacun, d'un style professionnel. Ce dialogue entre genre et style professionnels est partie prenante de l'activité. Cette notion de genre propre au collectif se rapproche de la notion de « manière d'être au métier » proposée par Peyronie (1998). Habiter un genre professionnel est de ce point de vue une manière d'appartenir à un collectif de travail.
- 9 Pour agir ensemble, les formateurs d'un collectif de travail doivent pouvoir s'appuyer sur un cadre commun, une représentation de référence (Leplat, 2000) qui leur permette de dépasser la juxtaposition d'activités individuelles et d'élaborer ensemble l'activité : il y a

un lien entre l'existence d'un collectif de travail et une représentation de référence partagée par ses membres.

- 10 Pour de Terssac et Chabaud (1990), cette représentation de référence propre à un collectif de travail est l'objet d'une construction qui requiert confrontation et compromis. Cette représentation n'est pas seulement une image cognitive mais revêt une dimension opératoire qui inclut des buts communs ainsi qu'une manière partagée – ce qui ne signifie pas nécessairement qu'elle soit uniforme – de conduire l'activité.
- 11 À partir de Pastré (1999), on peut considérer que les membres d'un collectif de travail possèdent une structure conceptuelle des situations de travail qui s'appuie et dépasse les modèles opératifs de chacun des sujets. Cette structure conceptuelle de la situation de travail dans un contexte concret et singulier aurait pour effet de viser une dimension pragmatique de l'activité.
- 12 Les notions de représentation de référence et de structure conceptuelle de la situation sont proches de la notion d'image opérative formalisée dès les années 1970 par Ochanine (1978) à partir de laquelle Savoyant (1979) propose la notion d'image opérative interpersonnelle.
- 13 Pour Ochanine, une image opérative correspond à une représentation de l'action ; elle est, d'une certaine manière, le pendant d'une représentation individuelle et sociale – au sens classique de la psychologie sociale de Jodelet et Abric (Jodelet, 1989) –, qu'il qualifie d'image cognitive : connaître, d'un point de vue discursif un objet réel ou symbolique. La notion d'image opérative possède deux aspects en tension dynamique : l'image opérative effectrice correspond à l'organisation des informations que le sujet perçoit en temps réel dans la conduite de l'activité ; elle est mise en regard avec une image opérative de référence, plus ou moins adéquate et construite antérieurement. Dans le déroulé de l'activité, le sujet mobilise l'écart entre image effectrice et image de référence pour conduire et réguler son activité. Dans le cas de collectif de travail, c'est l'image opérative de référence qui serait construite par discussion, négociation et un relatif consensus : elle serait alors partagée au sein du collectif de travail. Pour Ochanine (1978), une image opérative possède au moins trois caractéristiques de base, qui sont les critères que nous retenons dans l'enquête empirique qui suit : l'intentionnalité ; l'adéquation et la déformation fonctionnelle. L'intentionnalité concerne le fait que, de manière générale, l'image opérative correspond à une structure informationnelle spécialisée et dirigée concernant des transformations finalisées d'une situation potentiellement investie et subjectivée par la personne qui agit. Elle est fonction du but réel que poursuit cette personne. Pour une situation donnée, c'est en fonction du but effectif que vont être inférées par l'opérateur les informations pertinentes. Pour Ochanine, il y a image opérative lorsqu'il y a adéquation entre la structure opératoire de l'action que le sujet se représente et la situation réelle. Enfin, pour la déformation fonctionnelle et le laconisme, Ochanine souligne que de manière générale, l'image opérative est une représentation simplifiée et souple de la situation réelle : concrètement, cela revient à considérer qu'elle ne retient que les éléments et informations utiles à la réalisation de l'action en éliminant ceux qui semblent superflus. Autrement dit, le sujet focalise et accentue dans l'image opérative certaines informations qu'il juge ou interprète comme pertinentes pour conduire une action qu'il estime efficace dans une situation donnée, en fonction des buts visés.

### 3. Enquête empirique : les formateurs en Institut de formation en soins infirmiers

- 14 L'enquête empirique de notre recherche cherche à identifier l'évolution d'une équipe de formateurs recrutée par l'Institut de formation en soins infirmiers (IFSI) vers un collectif de travail en caractérisant la construction d'un référent de travail commun, c'est-à-dire une image opérative partagée concernant le suivi pédagogique des étudiants.
- 15 En introduction à l'enquête empirique, réalisée dans une période de transition avec le passage du programme de 1992 au programme de 2009, nous apportons quelques éléments contextuels qui renseignent sur les principaux changements, notamment la place du suivi pédagogique. Le programme de 1992 propose une formation pilotée par les contenus d'enseignement et une alternance essentiellement applicative, avec une évaluation en stage par les formateurs de l'IFSI, notamment les « mises en situation professionnelles » (MSP). Le programme de 2009 est piloté par un référentiel de 10 compétences professionnelles, avec la mise en œuvre d'une alternance intégrative où la priorité est accordée à l'analyse des situations de soin qui mobilise une démarche clinique relevant du rôle propre infirmier. Au cours de chaque stage les étudiants sont évalués par les professionnels soignants (notamment le tuteur du stage) à l'aide d'un outil appelé portfolio, renseigné pour une part par l'étudiant en amont et pendant le stage et par le tuteur de stage qui décrit les activités réalisées et évalue le niveau de l'étudiant pour chaque compétence du référentiel. Pour ce qui concerne le programme de 1992, les surveillants sont responsables du suivi pédagogique qui vise à l'intégration des connaissances par l'étudiant ; ce dernier se déroule sur une durée de 140 heures sur 3 ans (soit 3 % du temps de formation). Dans le programme de 2009, le dispositif de suivi pédagogique est maintenu, et, à travers ce dernier, les formateurs visent l'acquisition par l'étudiant d'une posture réflexive et l'accompagnent vers une professionnalisation progressive, c'est-à-dire une acculturation au métier de soignant dans ses diverses dimensions.
- 16 Nous avons réalisé une enquête empirique auprès d'une équipe de 20 formatrices et formateurs d'un IFSI. Cette enquête avait pour objet d'identifier la manière dont les formateurs ont progressivement construit une image opérative partagée concernant le suivi pédagogique des étudiants sur une période de quatre années, avec l'appui d'un dispositif d'accompagnement. La construction d'une telle image opérative partagée serait un indicateur possible pour attester de l'existence d'un collectif de travail qui rassemblerait les formateurs concernés.
- 17 Cette enquête est partie prenante d'un dispositif de recherche-intervention à visée transformative. Elle permet au chercheur de recueillir des données au sein de l'organisation de travail qu'est l'IFSI.
- 18 Nous retenons comme critères pour caractériser l'existence d'une image opérative qui soit partagée entre les formateurs ceux que propose Ochanine lui-même : intentionnalité, adéquation, déformation fonctionnelle.
- 19 L'enquête a été conduite de manière diachronique et comprend deux recueils de données : cela permet de repérer une évolution entre une phase initiale de diagnostic et une phase finale, avec entre les deux la mise en place d'un certain nombre de dispositifs favorisant l'émergence d'un collectif de formateurs.

- 20 Le premier recueil de matériaux provient d'une enquête réalisée dans le premier semestre de 2009 et dont nous faisons ici un traitement secondaire : il s'agissait de réaliser un diagnostic du fonctionnement pédagogique de l'équipe de formateurs de cet IFSI, en amont de la mise en place du nouveau programme de formation, en juillet 2009. L'équipe de l'IFSI était structurée en trois équipes internes : celle de première année (7 formateurs), celle de deuxième année (6 formateurs) et celle de troisième année (7 formateurs). Chaque équipe d'année est animée par un formateur de l'équipe d'année. Celui-ci assure une fonction de coordination de l'équipe. Il est membre de l'équipe de direction de l'IFSI mais ne dispose cependant pas du statut de cadre supérieur de santé, propre à la fonction publique hospitalière et dont bénéficient la directrice et son adjointe. Comme les directeurs d'école primaire publique, ils sont *primus inter pares*, au sein de leur équipe. Le rôle des coordonnateurs d'année consiste à mettre en place de manière très concrète l'offre de formation : il s'agit d'organiser de manière fluide différentes articulations : l'articulation entre les cours et les stages ; l'articulation entre les cours magistraux et les travaux dirigés ; l'articulation entre les nombreux intervenants professionnels issus le plus souvent du monde médical et les formateurs de l'IFSI.
- 21 Le second recueil de matériau a été réalisé en septembre et octobre 2012, soit avec quatre années d'écart par rapport au recueil initial, après que la première promotion d'élèves formés au nouveau programme a terminé sa formation et a été diplômée (jury régional de juillet 2012). Entre temps, il y a eu un changement de quatre formateurs (deux en 1<sup>re</sup> année, un pour la 2<sup>e</sup> année et un pour la 3<sup>e</sup> année).
- 22 La recherche initiale est à l'initiative de l'équipe de direction de l'IFSI suite à certains dysfonctionnements avérés dans la conduite du suivi pédagogique. Il s'agissait de mieux comprendre la réalité des pratiques des formateurs de l'équipe à partir d'un regard de chercheur extérieur. Entre les deux recueils de matériaux, une action a été conduite par l'équipe de direction de l'IFSI : celle-ci a institué des temps formalisés d'analyse de pratiques centrés sur le suivi pédagogique des étudiants, une fois au cours de chaque semestre. L'objectif affiché par le management de l'IFSI était de permettre au suivi pédagogique d'être un outil au service de la qualité de l'offre de formation en assurant un repérage des étudiants en difficulté et une individualisation partielle de l'aide qui pourrait leur être apportée<sup>3</sup>. L'accompagnement d'un chercheur durant ces réunions, objet d'un accord entre toutes les parties<sup>4</sup>, avait pour fonction de favoriser les échanges entre les formateurs au sujet des suivis pédagogiques, afin de dégager, par consensus et de manière inductive, des bonnes pratiques qui seraient ensuite formalisées et diffusées. Le point central était d'identifier les intentions des formateurs ainsi que les modalités concrètes de la mise en œuvre du suivi pédagogique.
- 23 Le protocole de recueil des données a été inchangé entre 2009 et 2012, ce qui a permis une comparaison des données recueillies. Il comprend deux séries de données : des entretiens individuels et une observation-participante. Les entretiens individuels sont réalisés auprès de chaque formateur et ont une durée d'environ 40 minutes. Les entretiens réalisés auprès des formateurs-coordonnateurs d'année ont été plus approfondis pour mieux appréhender les dimensions plurielles de leurs activités souvent mal connues et peu référencées dans les fiches de poste. Leur durée a été de près de deux heures. Ces entretiens combinent deux séries de données : la première concerne des informations sur la biographie professionnelle. La seconde série de données est centrale et mobilise la méthodologie de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1999) : elle est destinée à éclairer les pratiques pédagogiques effectives lors des temps de suivi pédagogique et est conduite



de manière à inférer, à partir de l'explicitation formulée par les formateurs, le déroulé de l'action et les éléments périphériques à l'action : le contexte singulier, les motivations, les buts et les savoirs associés. Les observations participantes (Quivy & Van Campenhoudt, 1988) donnent accès à une compréhension des dynamiques collectives à deux moments institutionnels importants : d'une part la réunion de régulation des suivis pédagogiques en fin de premier semestre pour chaque équipe d'année et d'autre part une réunion académique semestrielle par année de formation, appelée Commission d'Attribution des Crédits capitalisables, qui est instaurée par la réforme de 2009 (pour cette CAC, seules des informations pour le second recueil de données sont disponibles puisqu'elle n'existait pas lors du premier recueil de données) : lors de ces réunions sont abordées essentiellement les situations des étudiants en difficultés avec un avis donné par les référents pédagogiques sur ces situations et un débat de la commission où les formateurs représentent les trois quarts des membres présents.

## 4. Quelques résultats et éléments de discussion

- 24 Trois résultats principaux sont présentés : en premier lieu, la dynamique de construction d'une image opérative partagée. D'autre part est analysé le rôle de la réunion de coordination semestrielle au sein des formateurs, réunion qui s'avère être un catalyseur de construction du collectif de travail. En troisième lieu est rendue visible la fonction des discussions et négociations informelles entre les formateurs au sujet du suivi pédagogique et d'autres activités partagées, qui sont vecteurs de fabrication du collectif de travail.

### 4.1. Construction d'une image opérative partagée relative aux temps de suivi pédagogique

- 25 Les entretiens individuels, orientés sur l'explicitation de l'activité de suivi pédagogique telle qu'elle est effectivement conduite par chaque formateur permettent d'inférer les images opératives de ces derniers. L'image opérative correspond pour le formateur à la structure opérative du couple situation/action et plus précisément à la conscience qu'il en a. Le formateur dispose, à partir de son expérience infirmière dans les services hospitaliers et de son expérience en formation d'un répertoire de situations de référence. À partir de ces dernières, il est capable de mettre en œuvre et d'ajuster à une situation singulière des solutions éprouvées pour résoudre le problème posé avec une forte probabilité de succès : Anne cite le cas d'une situation de suivi pédagogique où une étudiante infirmière de fin de deuxième année en stage en néonatalogie a commis une erreur dans un calcul de dose pour une injection d'antibiotique. Cette erreur, non létale, a été repérée par un contrôle de la tutrice du stage. Elle déclare :

Là, c'est malheureusement une situation classique, car même avec les baccalauréats de maintenant, les étudiants n'ont pas forcément les bases pour calculer les dilutions et les dosages des produits à injecter. Pourtant, la règle de trois bien posée et une table de conversion suffisent pour faire le calcul. On a repris calmement la situation avec l'étudiante puis on a regardé d'où venait l'erreur : c'était un problème de virgule dans une dilution 1 p. 1000. Je lui ai donné des exercices ciblés et on a revu cela trois semaines après. C'était réglé... mais elle devra refaire son stage pendant les vacances. Sauf que maintenant, elle maîtrise ce qui lui posait problème.



- 26 L'image opérative constitue donc une ressource pour à la fois penser le dispositif pédagogique en tant qu'instrument pédagogique (logique cognitive) et pour conduire in situ un temps singulier de suivi pédagogique (logique opérative de conduite d'une activité au sens de Léontiev (1965) : l'activité, pour être intelligible, ne se restreint pas pour l'opérateur à l'exécution de procédures et gestes techniques mais intègre la prise en compte du contexte, des artéfacts et des interactions avec autrui).
- 27 Pour ce qui concerne le dispositif de suivi pédagogique en IFSI, on peut mettre en évidence une évolution entre 2009 et 2012 des images opératives concernant ce dispositif, ses fonctions et le rôle que joue le formateur.
- 28 En 2009, il existe des images opératives segmentées et personnelles du suivi pédagogique au niveau de chaque formateur mais pas d'image opérative partagée entre les formateurs. Chaque formateur gère de manière quasi privée le suivi pédagogique et la coordination entre les formateurs n'est pas formalisée par l'IFSI : Jean accorde au suivi pédagogique une fonction de régulation des étudiants en difficulté.
- Moi je propose des rendez-vous uniquement aux étudiants qui ont des retours de stage qui posent problème, sinon, je les laisse gérer/ .../ Le but ,c'est de comprendre d'où viennent les difficultés et voir comment aider ceux qui ne comprennent pas bien le métier ou pour épauler les plus fragiles. C'est une sorte de conseil professionnel .... Mais bon, on fait ça en plus car je n'ai pas le sentiment d'être reconnue. C'est des heures en plus.
- 29 Pour Françoise, le suivi pédagogique est au contraire central :
- Je sais que ça me prend du temps mais je rencontre chaque étudiant 3 fois par semestre. Certaines collègues se moquent de moi, mais je pense que pour être soignant, il faut être guidé. C'est ça mon rôle : les aider à se positionner dans les stages et à acquérir le rôle propre infirmier. Même ceux qui ont de bons résultats en ont besoin. On a toujours à apprendre...
- 30 Les formateurs discutent ponctuellement des suivis pédagogiques avec quelques collègues avec lesquels ils entretiennent une certaine affinité, notamment à l'occasion d'une difficulté ponctuelle d'un étudiant. Jacqueline déclare :
- On en discute avec deux collègues quand on déjeune ensemble le mardi : on fait un peu le point. Il y a une dizaine de jours, j'ai même reçu une étudiante qui revenait presque détruite de son stage en psychiatrie. Comme elle avait été dans un service où j'ai travaillé, c'était plus facile pour moi de l'aider à relativiser. Elle veut devenir anesthésiste, elle n'ira jamais en poste en psy.
- 31 Autrement dit, les formateurs s'échangent parfois quelques conseils, mais le suivi pédagogique reste un aspect invisible de l'activité du formateur, comme le confirme Isabelle :
- De toute façon, le suivi pédagogique, chacun se débrouille et on n'en parle jamais en réunion ni avec la direction. Il faut vraiment un gros pépin en stage pour qu'on regarde les choses de près, ou quand il y a un passage en conseil de discipline pour faute grave. Mais c'est rare pour ceux qui échouent aux examens.
- 32 Lors du second recueil de données, en 2012, on peut repérer une harmonisation des fonctions attribuées au suivi pédagogique et dans les pratiques de mise en œuvre. Les trois caractéristiques d'une image opérative formalisées par Ochanine (1978), l'intentionnalité, l'adéquation, la déformation fonctionnelle sont présentes de manière cohérente chez tous les formateurs même si on note quelques modulations dans les propos tenus, qui témoignent plus d'une variation de style propre à un genre commun (Clot, 2000) que de styles totalement hétérogènes. Par exemple, tous les formateurs

expriment que leur rôle dans le suivi pédagogique est centré sur un accompagnement de type *counseling* (Paul, 2004) mais pour certains cette fonction de conseil s'articule avec une fonction de *mentoring* et pour d'autres avec une fonction de tutorat.

- 33 On peut ainsi considérer qu'existe un cadre de référence commun, c'est-à-dire une image opérative partagée, qui témoigne de la construction d'un collectif de travail.

### Intentionnalité

- 34 Pour ce qui concerne le suivi pédagogique, les formateurs s'accordent sur la logique d'accompagnement vers la réussite de la formation. Celle-ci est mesurée à partir de l'analyse des résultats aux épreuves académique à l'IFSI (validation des unités d'enseignement) mais aussi et surtout à partir des évaluations et commentaires des professionnels de terrain lors des stages professionnels. Ainsi, Catherine précise :

Depuis qu'on a formalisé le suivi pédagogique dans les réunions, les choses sont plus claires et on avance dans la même direction. C'est quand même plus confortable et les étudiants sont moins en train de comparer. Avant, il y avait des bruits de couloirs parce qu'on était trop différents. Maintenant, on sent qu'on a un même objectif et quand on en parle, on parle bien de la même chose.

- 35 L'étudiant est invité à un retour réflexif qui ne se limite pas à ses ressentis mais englobe son rapport cognitif et identitaire à la formation. La double question qui est centrale pour l'ensemble des formateurs est : quel professionnel l'étudiant devient-il et quels obstacles éventuels rencontre-t-il sur la voie de la professionnalisation progressive qui structure sa formation ?

### Adéquation

- 36 Pour ce qui concerne le suivi pédagogique : les formateurs mettent en avant l'écoute des étudiants qui commentent les éléments objectifs dont ils disposent : notes des évaluations aux examens de l'IFSI, informations disponibles dans des grilles du portfolio et commentaires rédigés lors des évaluations de stages. Le suivi pédagogique a un caractère obligatoire pour tous les étudiants avec un temps annuel de quatre à huit heures par étudiant en fonction des difficultés rencontrées. Samia explique :

Ce qui est important à mon avis, c'est qu'on a tous acquis un réflexe, celui d'un contrat pédagogique individualisé, en fonction des difficultés. J'ai toujours fait comme cela, mais maintenant, on est tous sur la même manière de faire et c'est mieux pour les étudiants : ils sont traités de la même manière. Ils savent qu'en cas de problème dans la formation, ils auront un contrat. On leur annonce en réunion de promotion au début de l'année.

### Déformation fonctionnelle

- 37 Pour ce qui concerne le suivi pédagogique : quatre éléments retiennent particulièrement l'attention des formateurs : (1) les informations liées à l'analyse des situations cliniques vécues en stage ou présentées lors des travaux dirigés ou des travaux personnalisés ; (2) la manière dont les étudiants s'acculturent à leur métier à travers leur engagement dans le stage, leur curiosité intellectuelle et professionnelle ; (3) le rapport à la sécurité des soins à travers le respect des protocoles (asepsie et calculs de doses principalement) ; (4) les attitudes et discours des étudiants pour ce qui concerne le rapport éthique aux soins notamment chez les patients les plus fragiles (en EPAHD notamment). Françoise, qui a

coordonné la rédaction d'une présentation synthétique du suivi pédagogique partie prenante du projet pédagogique de l'IFSI précise :

Tous les formateurs disposent d'une même grille de lecture pour conduire le diagnostic des situations individuelles de chaque étudiant. On l'a construite par consensus et les discussions n'ont pas toujours été faciles. Ça, c'est un progrès car on a maintenant cet outil dont tout le monde se sert... C'est vrai que quand on discute, chacun l'utilise un peu en fonction de sa personnalité, mais c'est normal, chacun a sa propre sensibilité.

- 38 On peut donc confirmer en partie l'hypothèse de la construction d'une image opérative commune qui transcende en quelque sorte les images opératives individuelles plus ou moins formalisées et aide à construire un collectif de travail pour l'activité de suivi pédagogique.

## 4.2. Rôle de la réunion de coordination

- 39 Les observations participantes lors des réunions sont la principale source pour repérer dans quelle mesure les réunions, source d'interactions langagières publiques entre les formateurs, constituent ou non un vecteur de construction d'un collectif dans une logique dominante de consensus (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992). Les entretiens approfondis auprès des formateurs-coordonnateurs d'année sont venus apporter un éclairage complémentaire. Le collectif de travail des formateurs se constitue autour de moments clés que sont les réunions semestrielles. Elles participent, à travers la mise en controverse des différents éléments liés à la conduite du suivi pédagogique et à travers la recherche d'un accord partagé, à construire un collectif de travail : les réunions sont finalisées par la formalisation de règles d'action communes, comme le rappelle Dominique :

Après plusieurs réunions où chacun a présenté comment il menait ses suivis pédagogiques, on a vu que le temps qu'on y consacrait variait vraiment d'un étudiant à l'autre : rien pour quelques collègues auprès d'étudiants sans problèmes jusqu'à plus de 12 heures pour certains collègues très investis auprès d'étudiants en difficulté. On a débattu mais il a fallu vraiment batailler ferme pour décider que la base était un rendez-vous avant et après chaque stage, pour tous les étudiants. Déjà là, c'était comme une victoire des « pédagogues », qui, comme moi, voient un vrai intérêt dans le suivi pédagogique et pas seulement une obligation du programme, pas très claire d'ailleurs. On a aussi pris la décision que chaque rendez-vous devait donner lieu à un compte-rendu, même court qui serait une trace de la teneur des échanges. Et ça nous sert bien aujourd'hui pour tracer le parcours de l'étudiant.

- 40 Les interactions langagières permettent de mettre en mots les dissensus, d'élaborer les consensus pour agir de manière concertée. Cela signifie dépasser les situations singulières pour s'accorder sur un cadre et un processus communs. Elles ont ainsi pour fonction de constituer une mémoire collective et vivante à travers la confrontation, la co-interprétation, la co-validation, à travers le fait d'explicitier des arrière-plans non partagés a priori de postures pédagogiques sous-jacentes, à travers le fait de désambiguïser certaines attitudes. Par exemple, une formatrice explicite :

J'ai dû me défendre pour me justifier du fait que je n'assurais pas un suivi pédagogique régulier ; je passais presque pour une tire-au-flanc... enfin ils ne m'ont pas dit ça mais c'est tout comme. Mais moi, sur le fond, je pense que les étudiants ici sont trop maternés. À cause de cela, on ne les laisse pas assez devenir autonomes. Et de l'autonomie, il en faut dans les services... Moi je pense que je prends soin de mes étudiants, mais il faut qu'ils se frottent eux-mêmes aux réalités du métier. Ceci dit,

en cas de problème, c'est notre rôle d'être là pour les aider... ou pour les secouer un peu.

- 41 À travers les échanges, se croisent et se tissent les logiques subjectives, intersubjectives et objectives de l'action, au sens de l'agir communicationnel d'Habermas (1987). On peut aussi inférer des entretiens que l'usage du portfolio au cours du suivi pédagogique, c'est-à-dire au sens de Rabardel (1995), sa fonction d'instrumentation, participe de l'élaboration d'un cadre partagé qui a une fonction structurante dans la construction du collectif de travail.

## 4.2. Les régulations informelles entre pairs : un vecteur de construction d'un collectif de travail

- 42 Les entretiens ont permis d'identifier un aspect moins connu parce que peu visible et mal formalisé au sein des organisations de travail et qui participe à produire un collectif de travail : ce sont l'ensemble des liens dits faibles, c'est-à-dire des liens non institutionnalisés, ignorés voire impensés par les prescriptions institutionnelles. La force de ces liens s'infère des entretiens réalisés lorsqu'ils interrogent le vécu professionnel des formateurs et leur manière d'être au métier. Les formateurs expriment combien, dans une période de transformation importante de la formation en soins infirmiers, ils ont apprécié de pouvoir, sur des temps formalisés de réunion, discuter de leurs pratiques, bâtir un cadre de référence partagé pour le suivi pédagogique. Et ces temps institutionnalisés ont servis de catalyseur pour rendre poreuses quelques frontières de verre entre les formateurs : les échanges de documents pédagogiques divers, les ajustements proactifs ou les ajustements réalisés au fil de l'eau en fonction des urgences, ont permis à l'équipe de se souder, de se muer progressivement en collectif de travail. Jean précise ainsi :

J'exagère peut-être mais les réunions sur le suivi pédagogique ont déclenché quelque chose. Bien sûr, on n'est pas d'accord sur tout, mais on a pu découvrir certains collègues au-delà du cercle proche, que l'on croisait seulement. Maintenant, Jacqueline me donne la préparation des cours de première année sur la gestion des risques... car je continue cette thématique en fin de deuxième année. Avant ce n'était pas le cas ! Je peux adapter mon intervention et c'est plus cohérent pour les étudiants.

- 43 On peut considérer que face à des défis auxquels chacun était confronté dans un contexte de changement de programme de formation, c'est une sorte d'émulation collective, de zèle partagé (au sens de Pezé, 2008) qui ont été les réponses des formateurs pour s'adapter. Et les entretiens réalisés auprès d'eux indiquent combien les modalités informelles ont été un vecteur pour faire face aux inquiétudes, au stress : se sont mis en place des temps de conception partagée des nouvelles unités d'enseignement, des temps de discussion autour des réactions des étudiants, un catalogue partagé, jusqu'ici inexistant, des différents intervenants... Ces moments informels ont perduré, avec moins d'intensité, lorsque la formation est entrée dans une phase de stabilisation (2012). Force est de constater qu'au moment de la seconde série d'entretiens, les dialogues professionnels et personnels informels, finalisés par des échanges et analyses de pratiques, constituent sinon l'ensemble, du moins une partie non négligeable des fils de chaîne qui tissent la dimension invisible du collectif de travail, des fils de chaîne qui en assurent la solidité et permettent aux fils de trame du travail prescrit d'être mis en avant avec plus de cohérence. Les témoignages recueillis permettent d'inscrire ces échanges

informels, souvent fragmentés puis repris, entre deux écueils signalés par Bakhtine (1984) dans sa théorie du dialogisme : le premier est caractérisé par le dogmatisme qui finalement interdit tout dialogue authentique en le rendant impossible puisqu'au moins un des interlocuteurs s'attend à ce qu'autrui se range à son avis sans possibilité de consensus, fermant tout espace de négociation et de co-construction symbolique ou réelle. Le second écueil est le relativisme par lequel, pour les interlocuteurs, tout argument se vaut : le dialogue est alors simplement inutile et finalement, c'est à un évitement des locuteurs qu'on assiste : entre ces deux écueils apparaît possible un dialogue qui reconnaît une place à la controverse, aux arguments contradictoires, à la négociation et au consensus... autant d'éléments qui promeuvent un collectif de travail où est mis en avant une tension intersubjective entre les formateurs. Au total, les liens informels tissés entre les formateurs, en complément et en synergie avec l'impulsion du management et avec des dispositifs formels d'analyse de pratique, apparaissent comme une dimension indispensable à l'émergence d'un collectif de travail.

## Conclusion

- 44 À l'issue de l'enquête empirique, destinée à mieux comprendre les conditions de construction d'un collectif de travail dans les établissements de formation, nous avons mis en évidence le rôle central d'une image opérative partagée par les formateurs pour le suivi pédagogique des étudiants. L'émergence d'un collectif de travail articule, au sein de l'organisation de travail à la fois des dispositifs formalisés d'échanges de pratique – dans notre exemple, ces dispositifs ont été suscités et soutenus par le management de l'institut de formation – et par des dispositifs peu formels où, en dehors de toute prescription, les formateurs concernés développent des collaborations plurielles, tissent des réseaux d'entraide pour faire face à des défis qu'impose les transformations de leur environnement de travail. L'apparition d'un collectif de travail ne relève pas d'un hypothétique processus *sui generi* mais relève de la combinaison d'événements, de volontés et de dispositifs pluriels qui rendent possibles des collaborations et la construction de cadres de référence partagés.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Editorial. *Education permanente*. 146/2001-1, 7 - 16.
- Clot, Y., & Lhuillier, D. (Dir.). (2010). *Agir en clinique du travail*. Paris : Erès.
- Cru, D. (1987). Les règles du métier. In C. Dejours (Éd.) *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp. 29-42). Tome 1. Paris : CNRS.

- Falzon P. (1991). Les activités verbales dans le travail. In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau (Éds.), *Modèle en analyse du travail* (pp. 229-247). Bruxelles : Margada.
- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Tome 1. Paris : Fayard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (tome. 1). Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (tome. 2). Paris : A. Colin.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 47-73
- Léontiev, A. (1965). *Le développement du psychisme*. (Traduction française). Paris : Editions sociales.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, n° 35, 91-116.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Éds) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F, Piot, T. & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 2(42).
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 155, 111-142.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, n° 2, mai 1978, 63-72. Toulouse le Mirail.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (Dir.) (1999). Apprendre des situations. *Education Permanente*, n° 139/1999-2.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Pezé, M. (2008). Ils ne mourraient pas tous, mais tous étaient frappés. *Journal de la consultation « souffrance et travail » 1997-2002*. Paris : Pearson
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2004). Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle*. (pp. 163-180). Toulouse : Octarès Editions.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Revue électronique @activités*, 1(2), 103-120. En ligne : <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Savoyant, A. (1979). Image opérative et problèmes de coordination inter-individuelle dans l'activité collective. In *L'image opérative, Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine*, Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine. 82-98.

- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octares.
- Terressac (de), G., & Chabaud, C. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. In J. Leplat & G. de Terressac. (Éds.), *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* (pp. 110-139). Toulouse : Octarès.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 29-42.
- Vermersch, P. (1999). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. (Traduction L. Sève). Paris : La Dispute.

## NOTES

1. Ces trois aspects – (1) employabilité post-formation, (2) structuration, contenus et gouvernance de la formation ; (3) satisfaction des formés – sont notamment utilisés pour apprécier la qualité des formations universitaires lors du renouvellement régulier de l'agrément des formations universitaires par la tutelle ministérielle en France.
2. En formation infirmière en France, le référentiel de formation organisée en fonction de 10 compétences, comprend 46 Unités d'enseignement réparties en 6 semestres et seulement 6 unités d'intégration qui combinent les ressources de plusieurs Unités d'enseignement dans une logique d'apprentissages par situations-problèmes. (*Profession : infirmier. Programme de 2009*. Ministère de la Santé et des sports. Ref. 531200. Berger-Levrault. 42-51).
3. On peut repérer que le plan "Réussite en licence" à l'Université vise à peu près les mêmes objectifs: suivi individualisé des étudiants, repérage des difficultés, mise en place de régulations personnalisées.
4. Cet accord a été le résultat d'un séminaire de deux jours, au printemps 2009, qui a permis de formaliser, dans une logique collaborative, les réunions régulières de suivi pédagogiques et leur potentiel intérêt, en termes de régulation de l'offre de formation en IFSI (réforme 2009).

---

## RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse aux conditions de construction d'un collectif de travail au sein d'une équipe de formateurs d'une école professionnelle. Il fait l'hypothèse que la construction d'une image opérative (Ochanine, 1978) partagée entre différents formateurs témoigne de la mise en place d'un collectif de travail. Sur le plan théorique, il s'appuie sur le courant de la didactique professionnelle qui permet d'analyser l'activité effective des formateurs. Une enquête empirique a été menée auprès de formateurs en institut de formation en soins infirmiers, centrée sur la mission de suivi pédagogique des étudiants au long des trois années de formation professionnelle. Les résultats indiquent que la construction d'une image opérative partagée, qui transcende les images opératives individuelles, est un élément décisif pour que se constitue un collectif de travail. Ils précisent également le rôle déterminant de la coordination entre les formateurs sur les plans formel et informel.



This article focuses on the requirements concerning the construction of a collective subject within a team of training facilitators and focuses on the central role of the development of a shared operative image (Ochanine). On the theoretical level, it relies on current vocational teaching methods which permit an analysis of the actual working situations of training facilitators to be made. A survey was conducted among trainers belonging to an educational nursing institute, focusing on the mission of student follow-up throughout the three years of their vocational training. The results indicate that the construction of a shared operative image that goes beyond an individual operative image is a decisive factor for the emergence of a collective subject within the training team. They also point out the critical role of coordination between trainers, often driven by the management imperatives of their training institute.

## INDEX

**Mots-clés** : formation, collectif de travail, image opérative

**Keywords** : training, work collective, operative image

## AUTEUR

THIERRY PIOT

Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA 965.